

---

Le 1<sup>er</sup> juin 2018

ATELIER CLINIQUE

LA PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE DES ENFANTS AVEC  
TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE

Leroy Sandrine



*Journée de recherche clinique de la CPLU*

---

PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

## PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

### 2 types de méthodes pour prendre en charge la composante morphosyntaxique

#### Méthodes implicites

- méthodes de facilitation grammaticale (input influence les production, Leonard, 2011)
  - **Imitation** : présentation d'un stimulus non verbal, le thérapeute produit un énoncé que l'enfant est incité à répéter
  - **Modelage**: pas d'obligation de répétition de la part de l'enfant; structures cibles fournies de manière récurrentes et très concentrées; focalisation de l'enfant sur la production du logopède, mais aucune indication n'est fournie quant aux indices auxquels il doit être attentif. Principe de l'amorçage structurel
    - notamment, Vasilyeva, Huttenlocher et Waterfall, 2006 → Utilisation par les enfants des structures auxquelles ils ont été exposés
  - **Reformulation**: praticien reformule instantanément la production de l'enfant en gardant l'idée qu'il voulait exprimer, mais en corrigeant la structure grammaticale. Contingence sémantique.
    - Notamment Bruce, Hansson et Nettelbladt, 2007 → structures produites par les enfants étaient significativement associées aux reformulations des thérapeutes
- Ces méthodes démontrent une bonne efficacité (Bruce et al. 2007 ; Camarata et al. 2009 ; Leonard et al. 2006 ; Riches, 2013 ; Vasilyeva et al. 2006 ; Wheeler & Sulzer, 1970).

3

## PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

### 2 types de méthodes pour prendre en charge la composante morphosyntaxique

#### Méthodes explicites

- Méthodes offrant un apprentissage explicite de la grammaire
  - Exemple, Zwitserlood et al. (2015) ont entraîné les phrases relatives sur base d'une méthode explicite auprès de sujets néerlandophones âgés de 11 ans. Les fonctions grammaticales étaient symbolisées par des « Legos » de formes et de couleurs différentes. Les résultats révèlent des effets significatifs dans deux des trois tâches de production.

Riches (2013) : méthodes non pertinentes pour les enfants âgés de moins de 11 ans (capacités métalinguistiques non suffisamment développées).

4

## PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

2 types de méthodes pour prendre en charge la composante morphosyntaxique

... MAIS résultats contradictoires quant à leur efficacité (Ebbels, 2014)

- Zwitserlood (2015)
  - Méthodes implicites non efficaces car difficultés persistantes
  - Impossibilité d'apprendre les règles de manière implicite
  - Importance de rendre les règles explicites
- Finestack & Fey (2009)
  - Méthodes implicites: apprentissage plus lent et moins conséquent
  - Léonard, 2006 : 96 séances avant de voir des progrès

5

## PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

2 types de méthodes pour prendre en charge la composante morphosyntaxique

... MAIS résultats contradictoires quant à leur efficacité (Ebbels, 2014)

- Swisher, Restrepo, Plante et Lowell (1995)
  - Méthodes explicites : pas suffisantes pour contourner les faiblesses à induire les règles morphosyntaxiques et mise en évidence d'un effet néfaste des informations métalinguistiques données aux enfants âgés de 4 à 6 ans.
- Finestack & Fey (2009)
  - Comparaison de deux groupes d'enfants âgés de 6 à 8 ans : un soumis à une méthode implicite et l'autre à une méthode explicite
  - Résultats: meilleures performances pour le groupe d'enfants ayant bénéficié de la méthode explicite

6

## PRISE EN CHARGE MORPHOSYNTAXIQUE: PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Vers une intervention efficace...
  - **Combinaison des deux types d'approches ? La solution?**
- Smith-Lock, Leitaio, Lambert et Nickels (2013)
  - Méthode explicite: Explication de la règle en début de traitement (Par exemple, « lorsque que tu parles d'un garçon, tu emploies le pronom "he" »).
  - Méthodes implicites: Ensuite, une question qui incitait l'emploi de la cible était posée. Quand les enfants se trompaient, ils avaient la possibilité de se corriger. S'ils n'y parvenaient pas, la logopède reformulait leur production jusqu'à ce qu'ils y parviennent
- Kulkarni, Pring et Ebbels (2014) : efficacité de la méthode « formes et couleurs » chez deux enfants de 9 et 8 ans, pour la morphologie verbale
  - Méthode implicite : les reformulations.
  - Résultat: prgression des deux enfants dans l'emploi de la morphologie exprimant le passé.

7

## LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION DANS LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER TYPIQUE

INTRODUCTION À LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION (TUC)

DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

8

## INTRODUCTION À LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION

**Approche  
cognitivo-fonctionnelle**  
(Langacker, 1987)

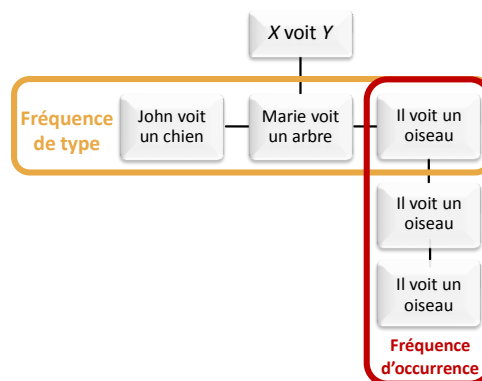
- **Langage ≠ faculté cognitive autonome**
  - Propriétés et habiletés fonctionnelles non spécifiques au domaine langagier
  - Utilisation de processus cognitifs généraux
- **Grammaire = conceptualisation**
  - Pas innée
  - Élaboration progressive des schémas et catégories linguistiques
- **Emergence de la connaissance du langage via son utilisation**
  - Importance de l'apprentissage social et du bain <sup>9</sup> langagier

## INTRODUCTION À LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION

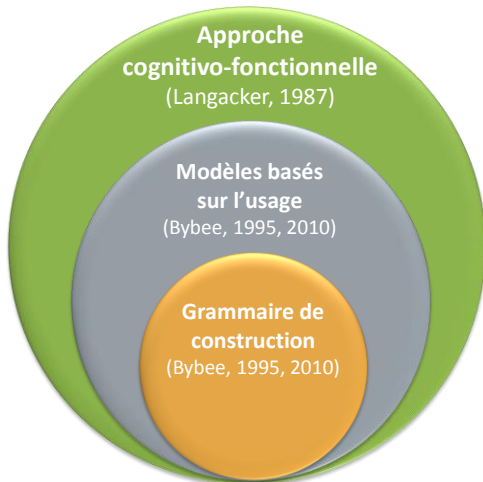
**Approche  
cognitivo-fonctionnelle**  
(Langacker, 1987)

**Modèles basés sur  
l'usage**  
(Bybee, 1995, 2010)

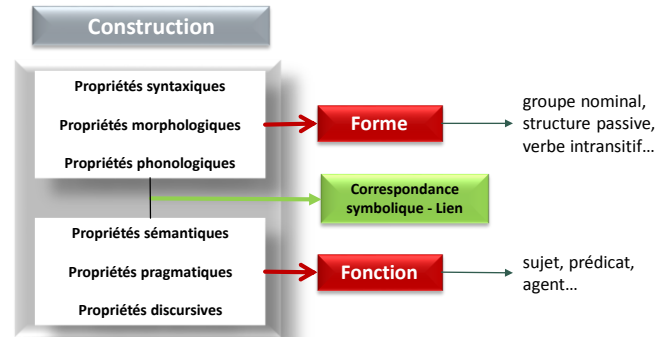
Les mécanismes de création et de maintien des structures grammaticales sont gouvernés par l'**usage** de ces formes linguistiques



## INTRODUCTION À LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION

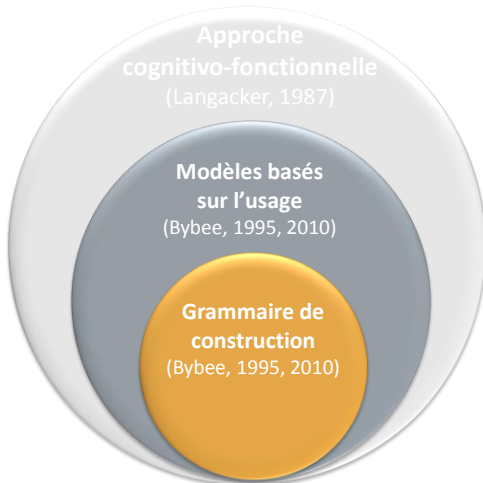


La **construction** est à la base de toute structure grammaticale



- Généralisation de la notion de construction
  - Constructions à tous les niveaux de l'analyse grammaticale<sup>11</sup>
    - par exemple: il boit, la fille est poussée par le cheval brun...

## INTRODUCTION À LA THÉORIE USAGE ET CONSTRUCTION

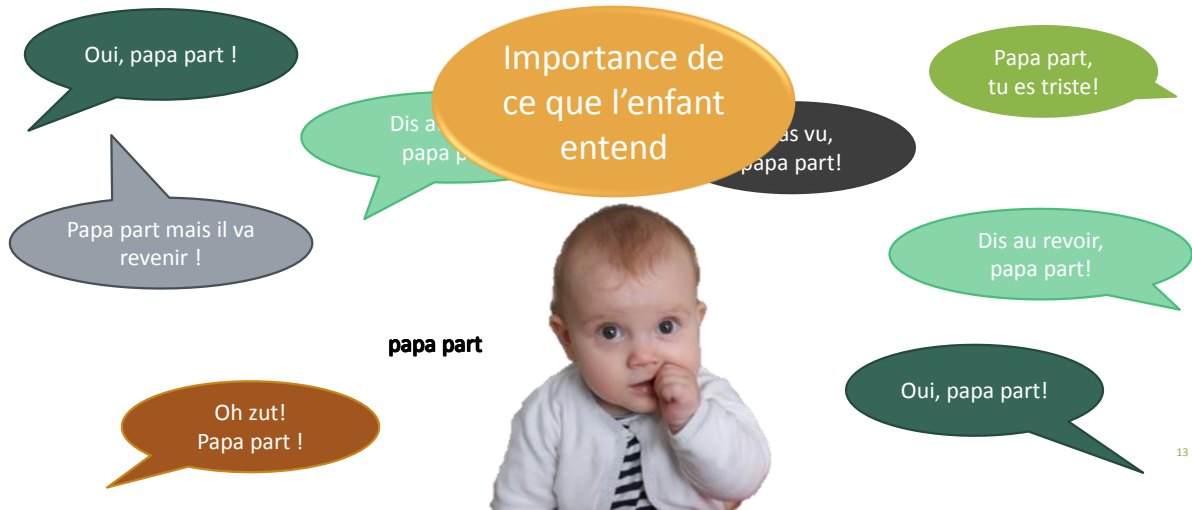


*Les constructions forment la structure du système langagier et l'usage est le moteur qui fait évoluer ce système au cours du temps, aussi bien durant le développement qu'à l'âge adulte*

**Approche unifiée**

**Théorie Usage et Construction (TUC)**

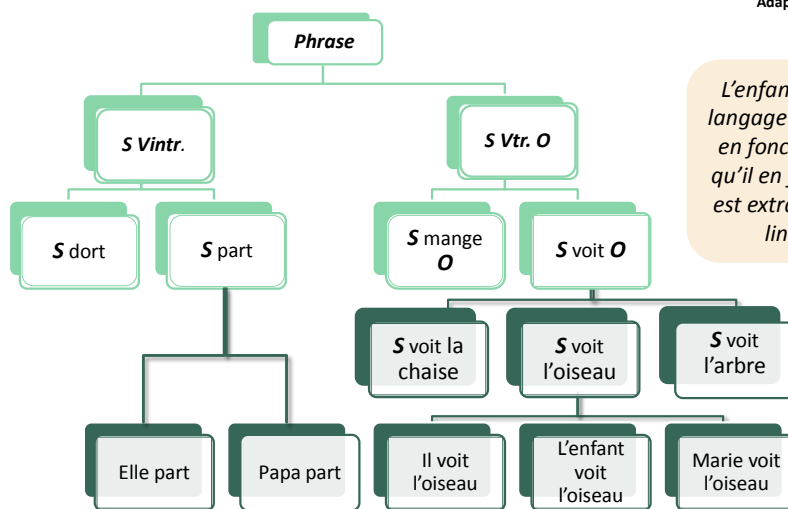
## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC



Schémas de construction

Mécanisme progressif de généralisation

Formes lexicalisées



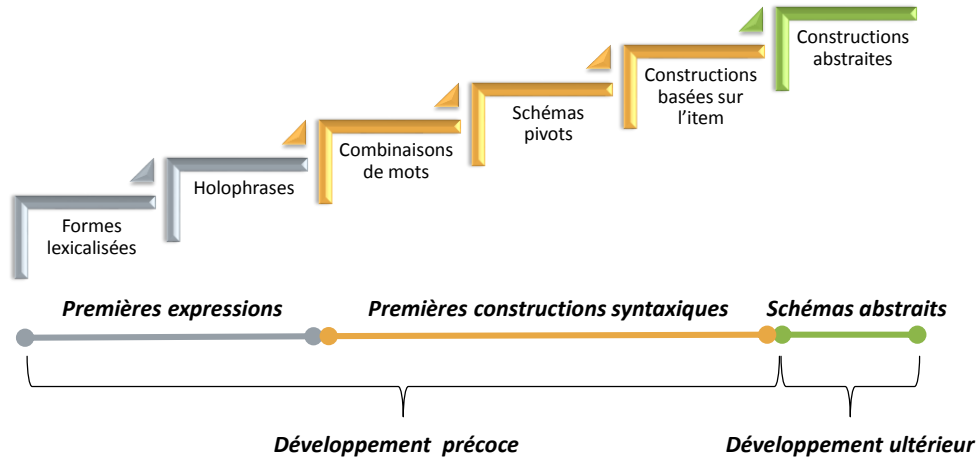
« Treillis » de constructions  
Evolution des constructions linguistiques en fonction de leur usage  
Adapté de Croft & Cruse, 2004

*L'enfant construit son langage graduellement, en fonction de l'usage qu'il en fait et de ce qui est extrait de son input linguistique.*

14

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

- Les différentes étapes de la trajectoire développementale



15

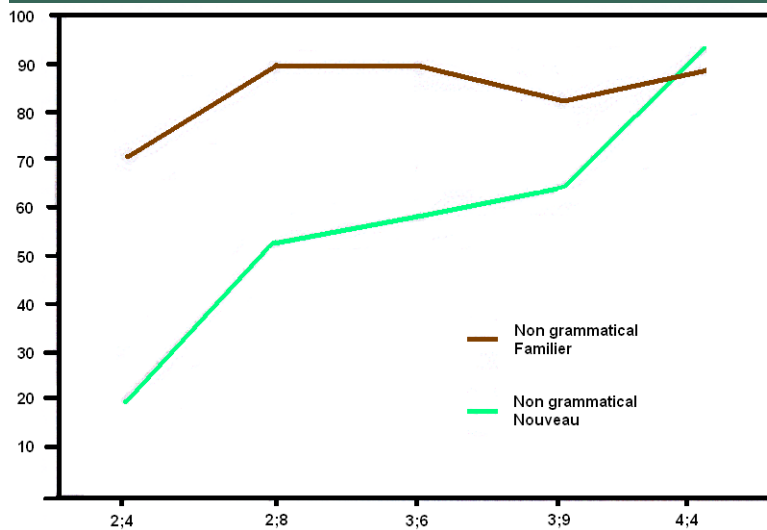
## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

- Avant l'âge de 3 ans, les enfants sont:
  - Plus dépendants de ce qu'ils entendent autour d'eux
    - Chevauchement important entre les productions des enfants et les productions des mères
  - Plus conservateurs avec leur langage, même lorsque l'ordre des mots n'est pas correct (surtout avec des verbes utilisés peu fréquemment dans le langage)

16



## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC



Pourcentage d'énoncés dans lesquels les enfants corrigent l'ordre des mots pour constituer des structures grammaticales de type SVO avec des verbes familiers et non familiers  
Akhtar, 1999 ; Abbot-Smith, Lieven, & Tomasello, 2001

17

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

- Comment interprétez-vous ces erreurs de langage?
  - « j' a vu un zwazo hier dans le ciel »
  - « Tu veux me taider »
  - « Je m'ai trompé »
  - « Ils sontaient dans la cuisine »



■ «

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

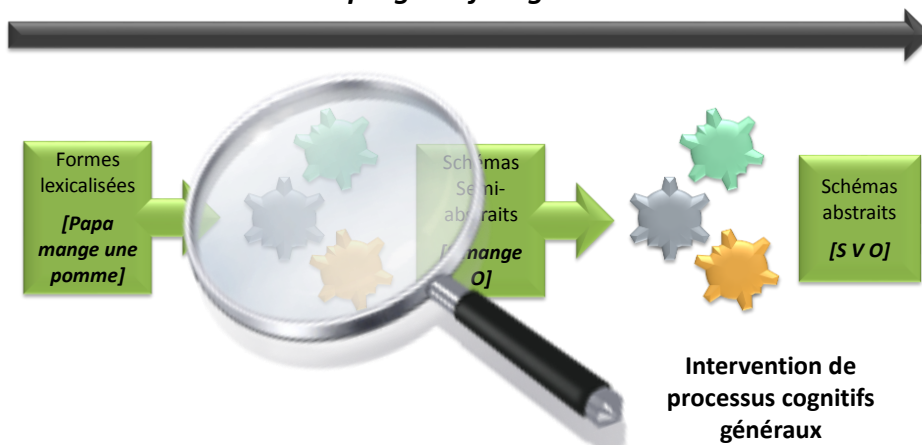
- Après l'âge de 3 ans:
  - Les enfants testent le langage
    - Commettent des erreurs de surgénéralisation
    - **Erreurs positives**
      - Application d'un schéma à des formes auxquelles il ne peut s'appliquer

→ Preuve que l'enfant réfléchit au langage

19

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

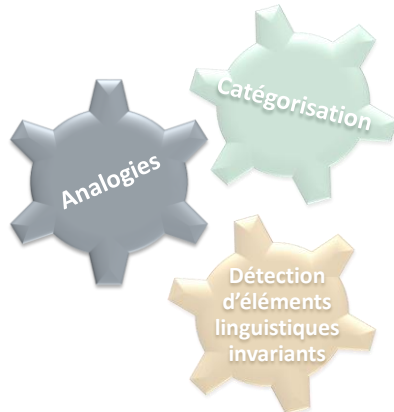
### *Mécanisme progressif de généralisation*



20

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

- 3 processus cognitifs généraux impliqués dans ce mécanisme de généralisation



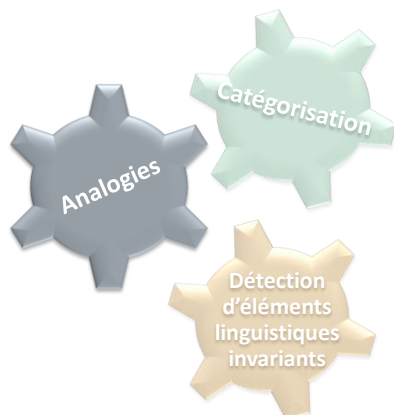
- La réalisation d'analogies nécessite la compréhension des **relations fonctionnelles** qui entre les composants des deux entités sur lesquelles elle va porter (Gentner & Medina, 1998).
- Dans le cas des constructions syntaxiques, les analogies sont réalisées non pas sur la base de la forme mais sur la base des interrelations fonctionnelles des composants concernés.
  - Exemples
    - Le X a Y-é le Z
    - Le A a B-é le C

→ Analogues car même situation relationnelle

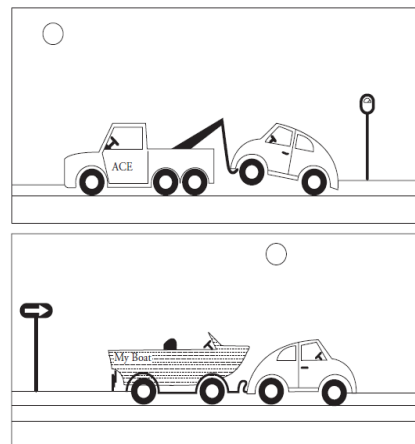
21

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC

Illustration : similarité relationnelle vs similarité perceptive

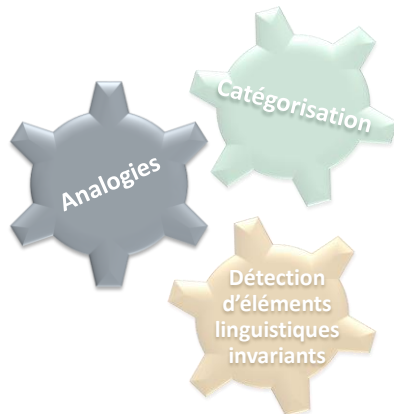


Exemple d'items de l'étude de Markman et Gentner (1993)



22

## DÉVELOPPEMENT LANGAGIER SELON LA TUC



### Facilitation de la réalisation des analogies

Similarité auditive (Tomasello & Childers, 2001)

Pas strictement nécessaire

Détection de régularités phonologiques entre items

→ Déduction de règles applicables à de nouveaux items

Exemple:

Je mangerai – Je roulerai – Je porterai

→ Je chanterai

23

## TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ET TUC

TERMINOLOGIE

MANQUE DE VARIABILITÉ CHEZ LES ENFANTS AVEC TDL

TDL ET TUC

24

## TERMINOLOGIE

- Trouble développemental du langage (Bishop, 2016)
- Phase 2 de CATALISE, « Terminologie »
  - 46 énoncés ont été soumis à 57 experts de six pays. Lors de la première phase, les experts devaient évaluer les énoncés selon leur degré d'accord sur une échelle de cinq points.
  - 12 énoncés rapportés dans l'étude qui font consensus auprès de 78% des experts consultés

### Pour en savoir plus:

Maillart, C. (2018); Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique, UPLF info, 35(2). Disponible sur Orbi.

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & the CATALISE consortium. (2016). Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. Accès libre sur internet.

25

## TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ET TUC

- Des 12 critères, nous retenons:
  - « **Trouble développemental du langage** » → **trouble du langage sans condition biomédicale connue**
    - « troubles du langage » → difficultés langagières influençant significativement la vie quotidienne et les apprentissages
  - De **faibles habiletés non-verbales** n'empêchent pas de poser la conclusion de « trouble développemental du langage ».
  - La présence de **facteurs de risque** (facteurs environnementaux ou biologiques fréquemment associés avec les troubles du langage) ne doit pas empêcher de poser un diagnostic de TDL.
  - **Co-occurrence possible avec d'autres atteintes** touchant les domaines cognitifs, sensori-moteurs ou comportementaux qui peuvent interférer avec le profil global ou la prise en charge des difficultés (troubles attentionnels (TDA/H), moteurs (trouble développemental de la coordination ou dyspraxie), les troubles d'apprentissage (dyslexie), les troubles de la parole, les troubles comportementaux ou émotionnels).
  - TDL = **catégorie hétérogène qui recouvre une large étendue de profils différents**. Néanmoins, il peut être utile pour le clinicien de localiser précisément les niveaux ciblés pour l'intervention et pour le chercheur de sélectionner des **sous-groupes plus homogènes pour une étude**. Importance d'analyser les différentes composantes langagières.

26

## TERMINOLOGIE

Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique, *UPLF info*, 35(2). Disponible sur Orbi.

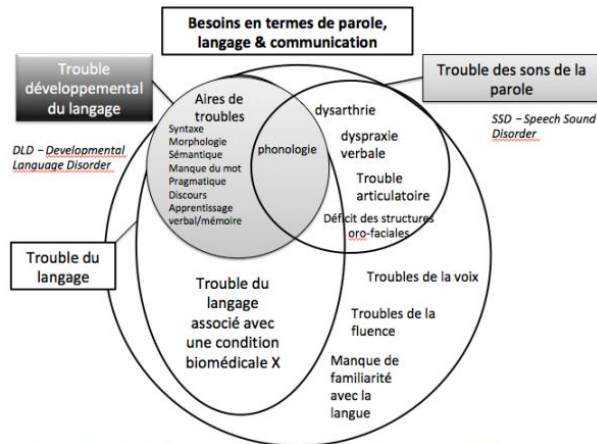


Figure 2. Diagramme illustrant les relations entre les différents termes diagnostiques. Traduit de Bishop et al., 2017 (figure 2).

27

## TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ET TUC



**Comment la TUC peut-elle expliquer les difficultés morphosyntaxiques rencontrées par les enfants avec TDL?**

28

## MANQUE DE VARIABILITÉ CHEZ LES ENFANTS AVEC TDL

- **Variabilité dans les formes verbales** (Jones & Conti-Ramsden, 1997)
  - Enfants avec TDL < frères et sœurs plus jeunes
- **Chevauchement avec les énoncés parentaux** (Jones & Conti-Ramsden, 1997)
  - Enfants avec TDL > frères et sœurs plus jeunes
- **Productivité avec de nouveaux mots** (Skipp, Windfhr & Conti-Ramsden, 2002)
  - Enfants avec TDL < enfants tout-venant (âge linguistique)
    - Chez les enfants dysphasiques: verbes < noms

29

## MANQUE DE VARIABILITÉ CHEZ LES ENFANTS AVEC TDL

- **Dépendance à l'input linguistique** (Skipp, Windfhr & Conti-Ramsden, 2002; Riches, Faragher & Conti-Ramsden, 2006)
  - Enfants avec TDL > enfants tout-venant (âge linguistique)
- **Erreurs de surgénéralisation des verbes irréguliers** (Royle & Thordardottir, 2008)
  - Enfants avec TDL < enfants tout-venant (âge chronologique)
    - Reflet d'un manque d'utilisation de règles et d'une faible sensibilité à la structure interne des mots chez les enfants avec TDL
- **Difficultés pour utiliser des mots fonctionnels peu fréquents** (Leroy, Parisse, Maillart, 2013)
  - Enfants avec TDL < enfants tout-venant de même âge linguistique pour utiliser des mots fonctionnels moins fréquents
- Enfants avec TDL < enfants tout-venant (âge linguistique) **pour généraliser les formes à de nouveaux items**. Ces difficultés sont d'autant plus marquées au cours du temps pour les schémas non acquis mais également en absence de similarité perceptuelle (Leroy, Parisse, Maillart, 2014)

30

## MANQUE DE VARIABILITÉ CHEZ LES ENFANTS AVEC TDL

- Enfants dysphasiques: peu d'erreurs sur la structure MAIS... *(Thordardottir & Weismer, 2002)*
  - moins de diversité de structures argumentales;
  - difficultés plus prononcées pour les structures argumentales complexes;
  - une utilisation moins créative de leurs verbes;
    - ➡ Possibilité d'une **représentation incomplète des structures argumentales**
- erreurs inconsistantes *(Royle & Thordardottir, 2008)*
  - Production de formes au passé composé: tâche d'incitation < langage spontané

31

## MANQUE DE VARIABILITÉ CHEZ LES ENFANTS AVEC TDL

- En résumé,
  - Les enfants dysphasiques présenteraient:
    - Moins de variabilité et de productivité de leurs productions langagières;
    - Plus de difficultés pour produire des schémas de construction complexes;
      - Plus d'utilisation de formes simples, respectant un schéma fréquent
    - Une plus grande dépendance à l'input linguistique
      - "These children appear to have difficulties in going beyond the input" (Riches, Faragher, & Conti-Ramsden, 2006, p.121)

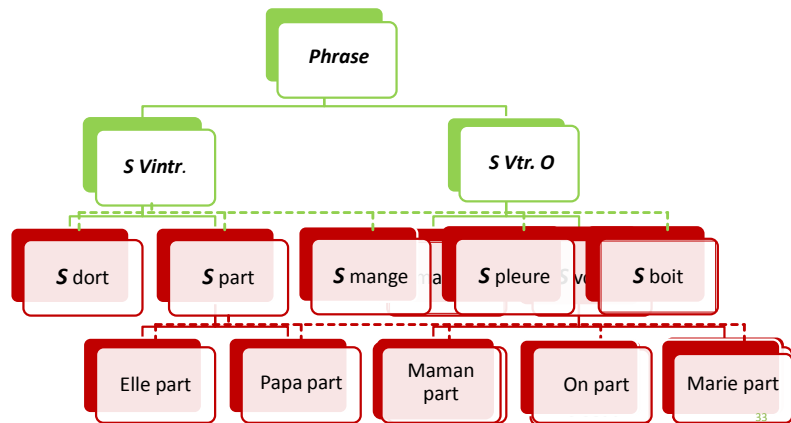
32



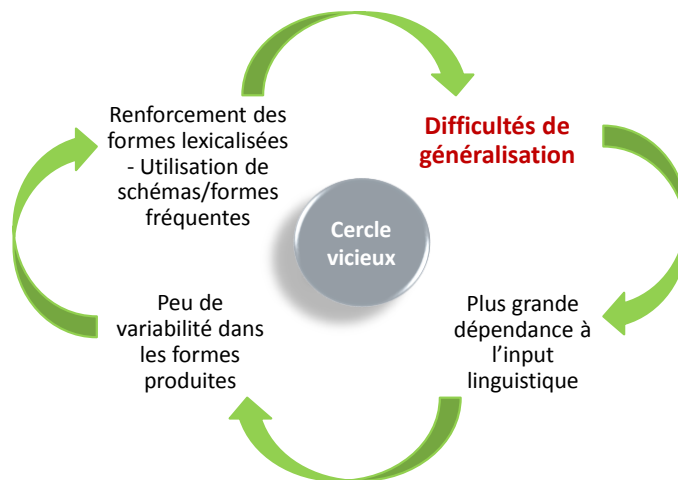
## TDL ET TUC

- **Difficultés de généralisation** des schémas de construction chez les enfants avec TDL

- Productivité des schémas et formation de schémas généraux super-ordonnés entravées



## TDL ET TUC



34

## IMPLICATIONS CLINIQUES

### PRINCIPES GÉNÉRAUX

ETUDE 1: EFFICACITÉ DE LA COMBINAISON DES MÉTHODES EXPLICITE ET IMPLICITE POUR INTERVENIR SUR LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES

ETUDE 2 : LE MANQUE DE GÉNÉRALISATION CHEZ LES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES : L'EFFICACITÉ ET LA CONSOLIDATION DES EFFETS DE LA MÉTHODE DE GÉNÉRALISATION PROGRESSIVE

35

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Distinguer « Apprentissage de mots » et « Apprentissage de constructions »
  - **Apprentissage de mots:** méthodes permettant d'augmenter la fréquence de présentations des stimuli (répétitions, modelage)
    - Renforcement de la représentation en mémoire sémantique
  - **Apprentissage de constructions:** aider l'enfant à aller au-delà de l'input linguistique (Riches, Faragher & Conti-Ramsden, 2006)
    - Si uniquement répétition, on renforce l'enfant dans l'utilisation de formes figées
    - **Importance d'amener de la variabilité ... MAIS de manière progressive**

36

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Importance de la variabilité dans la prise en charge - Etude de Plante et al., 2014
  - **Objectif:** comparer l'efficacité de deux conditions de prise en charge (faible variabilité vs haute variabilité) sur la généralisation de l'utilisation de morphèmes
  - **Participants:** 18 enfants avec TDL (de 4;00 à 5;11 ans)
  - **Procédures:**
    - Séances de 30 minutes, pendant 6 semaines (tous les jours, 25 sessions)
    - Haute variabilité: 24 verbes vs Faible variabilité: 12 verbes (présentés 2 fois)
    - Morphème travaillé sélectionné à partir du niveau de l'enfant
  - **Résultats:**
    - Effet de traitement plus important dans la condition haute variabilité
    - Enfants du groupe « haute variabilité » produisaient significativement plus d'énoncés contenant les morphèmes entraînés que les enfants de la condition « faible variabilité »
- Conclusion: Une plus haute variabilité au sein de l'input facilite l'apprentissage des morphèmes grammaticaux

37

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Importance de la variabilité dans la prise en charge – Etude de Torkildsen et al. (2013)
  - **Participants:** adultes avec TDL appariés à des adultes sans difficultés langagières
  - **Procédure:**
    - Apprentissage d'une structure grammaticale de type  $aX$  et  $Yb$ , où  $a$  et  $b$  sont représentés par un même non-mot, tandis que  $X$  et  $Y$  varient entre 12 et 24 non-mots différents
    - Nombre total d'exemplaires de la structure identiques dans chacune des conditions
  - **Résultats:**
    - Adultes sans difficulté langagière sont capables d'apprendre et de généraliser la structure linguistique dans les deux conditions
    - Adultes avec TDL sont capables d'apprendre et de généraliser la structure linguistique uniquement dans la condition de variabilité élevée

38

## PRINCIPES GÉNÉRAUX

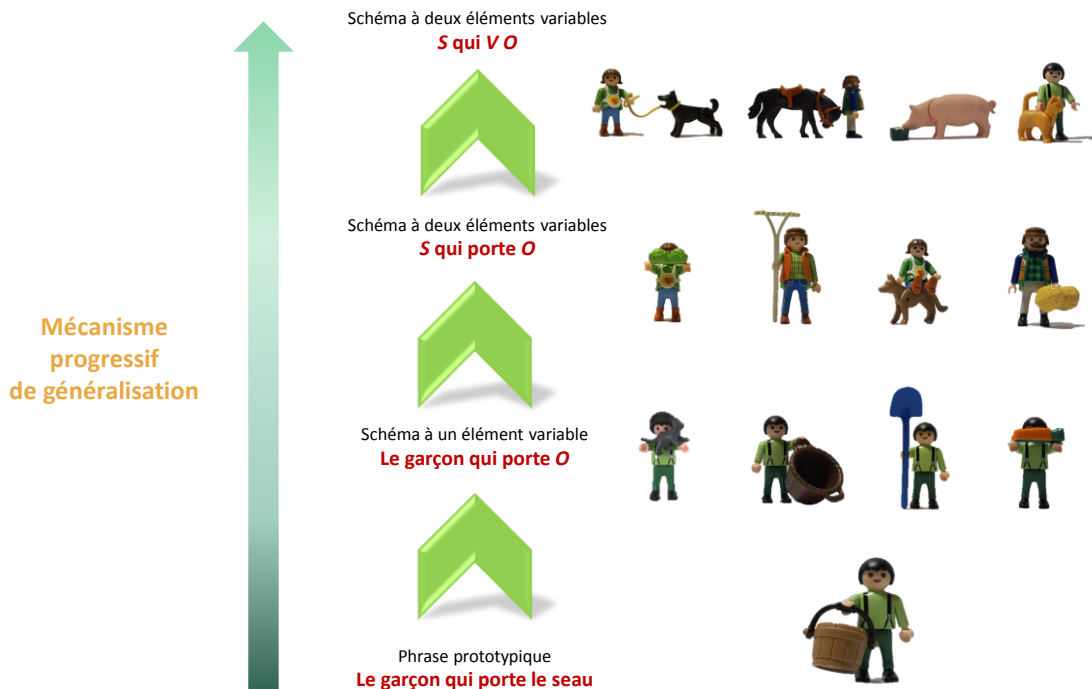
### ■ Apprentissage de constructions

- La présentation de **plusieurs exemplaires** d'une même structure relationnelle favorise la détection de régularités, le raisonnement analogique et donc le processus d'abstraction
- Accent sur l'importance de **similarités perceptuelles** pour aider à la découverte de **similarités relationnelles** (similarités auditives, similarités visuelles) (Gentner & Colhoun, 2010)

→ Important d'amener la variabilité **de manière progressive**

- Jouer également sur la **variabilité des contextes** est important.

39



40

## ETUDE 1 EFFICACITÉ DE LA COMBINAISON DES MÉTHODES EXPLICITE ET IMPLICITE POUR INTERVENIR SUR LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES

### ■ Hypothèses

- Efficacité d'une méthode mixte (Smith-Lock et al., 2013), combinant implicite et explicite, en proposant une démarche de progression telle que prônée par les théories constructivistes (en augmentant progressivement la variabilité ; cf. Riches, 2013)
- En lien avec les principes issus du courant linguistique cognitivo-fonctionnel :
  - **Importance du modelage langagier** (méthode implicite) : Créer ou renforcer la base sur laquelle l'enfant va progressivement construire son langage – Amener progressivement de la variabilité dans les modèles
  - **Importance de rendre les règles explicites** (méthode explicite) : Expliciter pour favoriser le raisonnement analogique, posant problème chez les enfants présentant des troubles langagiers (Leroy et al., 2014; Krzemien et al., 2017)

41

Mémoire de Lauren Houben, 2017-2018

## ETUDE 1 EFFICACITÉ DE LA COMBINAISON DES MÉTHODES EXPLICITE ET IMPLICITE POUR INTERVENIR SUR LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES

### ■ Objectifs

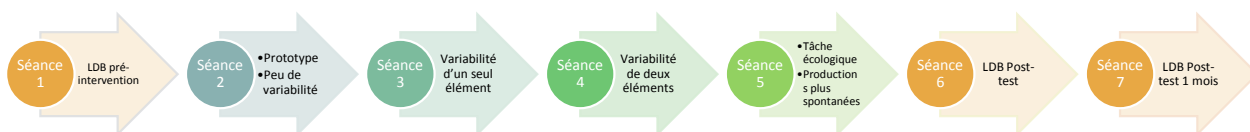
- Investiguer l'efficacité d'une **démarche inspirée des théories constructivistes** pour la prise en charge des difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles langagiers ;
- Investiguer l'efficacité d'une **méthode mixte**, combinant les principes issus des méthodes implicite et explicite, en comparaison à une méthode purement implicite

42

Mémoire de Lauren Houben, 2017-2018

## ETUDE 1 EFFICACITÉ DE LA COMBINAISON DES MÉTHODES EXPLICITE ET IMPLICITE POUR INTERVENIR SUR LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES

### Méthodologie



- 8 enfants francophones (6 garçons – 2 filles), âgés de 4 à 7 ans; répartis dans deux groupes de façon pairée
- Au moins un déficit en production morphosyntaxique
- Ni déficience auditive, ni retard mental, ni trouble neurologique, ni trouble psychologique

- Deux groupes:
  - Groupe 1: Méthode purement implicite – Modelage/reformulation
  - Groupe 2: Méthode mixte – Modelage/reformulation et explicitation de la règle grammaticale
- Création d'une ligne de base procédurale adaptée pour chacun des enfants

43

## ETUDE 1 EFFICACITÉ DE LA COMBINAISON DES MÉTHODES EXPLICITE ET IMPLICITE POUR INTERVENIR SUR LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES

### Résultats

	Liste A – items entraînés			Liste B – items non entraînés			Liste C – autre cible		
	Pré-	Post-	Post-1 mois	Pré-	Post-	Post-1 mois	Pré-	Post-	Post-1 mois
<b>MÉTHODE IMPLICITE</b>									
Eft 1 - 4;10 ans Cible: Futur Simple	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	0/12	2/12	1/12	2/12
Eft 2 – 5 ans Cible: négation	0/12	10/12**	11/12**	0/12	10/12**	9/12**	0/12	0/12	1/12
Eft 3 – 6;3 ans Cible: imparfait	0/12	6/12*	3/12	0/12	3/12	1/12	1/12	0/12	0/12
Eft 4 – 7;10 ans Cible: Futur simple	0/12	12/12***	11/12**	0/12	10/12**	10/12**	0/12	2/12	1/12
<b>MÉTHODE MIXTE</b>									
Eft 5 – 4 ans Cible: SVC	0/12	9/12**	7/12*	0/12	7/12*	7/12*	0/12	0/12	1/12
Eft 6 – 4;11 ans Cible: Futur simple	0/12	10/12**	10/12**	0/12	8/12**	9/12**	2/12	2/12	3/12
Eft 7 – 5;11 ans Cible: Imparfait	0/12	12/12***	12/12***	0/12	11/12**	10/12**	0/12	1/12	2/12
Eft 8 – 6;2 ans Cible: Futur simple	0/12	11/12**	11/12**	0/12	10/12**	8/12**	0/12	3/12	3/12

\* p < .05 ;  
 \*\* p < .01 ;  
 \*\*\* p < .001

## ETUDE 2:

## LE MANQUE DE GÉNÉRALISATION CHEZ LES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES : L'EFFICACITÉ ET LA CONSOLIDATION DES EFFETS DE LA MÉTHODE DE GÉNÉRALISATION PROGRESSIVE

## ■ Objectifs

- Tester l'efficacité de la méthode de généralisation progressive, en fonction de la distribution (intensive vs. distribuée) de la prise en charge
  - tendance en faveur d'une pratique distribuée par rapport à une pratique intensive (massée) → apprentissage plus efficace non seulement chez les enfants présentant un développement langagier typique mais également chez les enfants présentant des difficultés langagières (Ambridge, Theakston, Lieven & Tomasello, 2006 ; Barratt, Littlejohns & Thompson, 1992 ; Childers & Tomasello, 2002 ; Riches, Tomasello & Conti-Ramsden, 2005)
- Apprécier la consolidation à long terme des progrès selon la distribution de l'apprentissage
  - pratique distribuée avantageuse à plusieurs égards tels qu'au niveau de la rétention ; le sommeil y exerçant un rôle capital (Sobel, Cepeda & Kapler, 2011 ; Vlach & Sandhofer, 2012. Cfr aussi Fanselow & Tighe, 1988 et Yin, Barnet & Miller, 1994, cités par Yoder, Fey & Warren, 2012).

45

Mémoire de Laurence Comblin, 2017-2018

## ETUDE 2:

## LE MANQUE DE GÉNÉRALISATION CHEZ LES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES : L'EFFICACITÉ ET LA CONSOLIDATION DES EFFETS DE LA MÉTHODE DE GÉNÉRALISATION PROGRESSIVE

## ■ Méthodologie

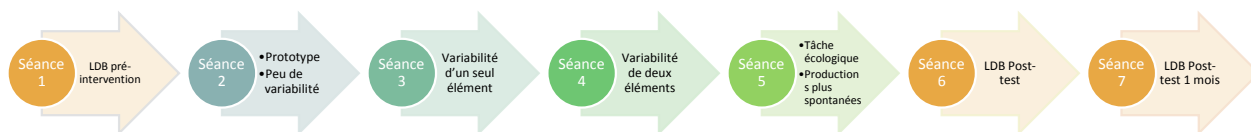


Tableau 3 : Présentation de la structure à prendre en charge pour chaque enfant

	Structure travaillée lors de la rééducation
A. O	L'emploi du pronom personnel sujet (il/elle)
A. N	L'emploi de la négation (ne...pas) à la 3e personne du singulier
E. D	L'emploi de la négation (ne...pas) à la 3e personne du singulier
A. D	L'emploi de la négation (ne...pas) à la 3e personne du singulier
AN. D	L'emploi du verbe copule « est »
T. V	L'emploi du verbe copule « est »
N. T	L'emploi du pronom personnel sujet (il/elle)
L. M	L'emploi du pronom personnel sujet (il/elle)
T. B	L'emploi de la phrase passive (3e personne du singulier)
L. C	L'emploi de la négation (ne...pas) à la 3e personne du singulier

- 10 enfants francophones (6 garçons – 2 filles), âgés de 4 à 7 ans; répartis dans deux groupes de façon pairée
- Au moins un déficit en production morphosyntaxique
- Ni déficience auditive, ni retard mental, ni trouble neurologique, ni trouble psychologique

ETUDE 2:  
LE MANQUE DE GÉNÉRALISATION CHEZ LES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES :  
L'EFFICACITÉ ET LA CONSOLIDATION DES EFFETS DE LA MÉTHODE DE GÉNÉRALISATION PROGRESSIVE

■ Résultats

	Enfants	Groupe "distribué"			Enfants	Groupe "intensif"		
		Liste 1	Liste 2	Liste 3		Liste 1	Liste 2	Liste 3
Après une heure de PEC	T. V	s	s	/	AN. D	/	ns	/
	E. D	/	/	/	A. O	/	ns	/
	T. B	ns	ns	/	L. C	s	s	/
	A. N	ns	ns	s	L. M	ns	/	/
	N. T	ns	/	ns	A. D	s	ns	ns
Au terme de la PEC	T. V	s	s	/	AN. D	s	s	/
	E. D	s	s	/	A. O	ns	ns	/
	T. B	s	s	/	L. C	s	s	/
	A. N	s	s	ns	L. M	s	s	/
	N. T	ns	ns	ns	A. D	s	ns	ns
La consolidation un mois après l'arrêt de la PEC	T. V	s	s	/	AN. D	ns	ns	/
	E. D	s	s	/	A. O	s	s	/
	T. B	ns	ns	/	L. C	ns	s	/
	A. N	s	s	s	L. M	s	s	/
	N. T	ns	ns	ns	A. D	s	ns	ns

47

A VOUS DE JOUER

48



## QUE PENSEZ-VOUS DE CES SITUATIONS? COMMENT RÉAGISSEZ-VOUS?

Vous entendez la maman d'un de vos petits patients dans la salle d'attente en train de le reprendre: « Non, on ne dit pas vous faisez, mais vous faites »

Je ne comprends pas, il n'arrive toujours pas à dire « chien » alors qu'il arrive à prononcer correctement les sons dans des nouveaux mots!

Il dit toujours « je va »... c'est normal? Qu'est-ce que je peux faire pour l'aider?

Depuis que vous avez vu le /m/ avec lui, maintenant il le met à la fin de tout les mots! Il ne faisait pas ça avant!

49

## VIGNETTES CLINIQUES

- Vous suivez Elodie, une petite fille qui présente un trouble développemental et qui est scolarisée en première primaire. Elle ne maîtrise toujours pas les pronoms compléments. Vous décidez donc d'en faire votre prochain objectif de prise en charge.
  - Comment allez-vous procéder? Quelle progression allez-vous adopter?
  
- Arthur a déjà bien progressé dans sa prise en charge. Seules les relatives enchâssées en « que » posent encore problème!
  - Comment allez-vous procéder? Quelle progression allez-vous adopter?

50

---

MERCI POUR VOTRE ATTENTION

Sandrine Leroy

E-mail: [sandrine.Leroy@uliege.be](mailto:sandrine.Leroy@uliege.be)

51